



L'orientation scolaire et professionnelle

32/4 | 2003
Varia

Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école

The issue of social reproduction through schooling: Update and new developments

Marie Duru-Bellat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2584>

DOI : 10.4000/osp.2584

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2003

Pagination : 571-594

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Marie Duru-Bellat, « Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/4 | 2003, mis en ligne le 26 mai 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2584> ; DOI : 10.4000/osp.2584

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école

The issue of social reproduction through schooling: Update and new developments

Marie Duru-Bellat

Introduction

- 1 La question des inégalités sociales à l'école est à la fois très banalisée aujourd'hui – depuis Bourdieu, tout n'a-t-il pas été dit ? – et relativement moins présente dans les débats contemporains sur l'école, depuis les années 80, où les préoccupations d'efficacité semblent l'emporter sur le souci de l'équité. Dans notre pays, la diffusion des travaux des sociologues a sans doute nourri un certain fatalisme, alors que dans les pays anglo-saxons, des mouvements de balancier s'observent depuis les années 60, entre ceux qui estiment qu'on ne saurait réduire les inégalités sociales à l'école sans s'attaquer aux inégalités sociales dans leur ensemble et ceux qui croient sincèrement à la portée, en la matière, des réformes scolaires. Les sociologues qui explorent résolument la « boîte noire » des phénomènes scolaires, ou s'efforcent d'évaluer les effets des pratiques pédagogiques, se situent clairement dans cette seconde perspective. En France, depuis ces vingt dernières années, ce type d'analyse s'est multiplié, dressant petit à petit une image des inégalités plus analytique, moins figée, moins contrainte peut-être par les déterminismes structurels extérieurs à l'école. Ce texte entend mettre ces travaux récents en perspective¹, faisant le pari que l'accumulation de ces travaux épars produit une vision non seulement actualisée mais aussi renouvelée de l'ampleur et de la genèse des inégalités sociales à l'école.

Genèse et facettes des inégalités sociales

- 2 La question de la mesure des inégalités sociales n'est pas triviale et l'on sait que des mesures différentes produisent des images parfois fort contrastées de la réalité. La voie la plus courante consiste à comparer des taux d'accès ou des scores bruts, ventilés en fonction de l'origine sociale ; des écarts allant parfois de 1 à 2 apparaissent alors et leur force emporte la conclusion : les inégalités sociales sont massives. Pourtant, indépendamment du fait qu'il importe de tester la significativité de ces écarts, et/ou de les évaluer en unité d'écart-type, d'autres mesures fournissent une vision moins manichéenne des choses ; c'est vrai en particulier des modèles de régression multi-variée, qui estiment précisément le pourcentage de la variance du phénomène expliqué (taux d'accès, score) par la seule origine sociale, compte-tenu d'un certain nombre d'autres variables qui lui sont associées (et dont l'effet est mêlé dans les taux bruts). On estime ainsi que, « toutes choses égales par ailleurs » (compte-tenu des variables introduites dans l'analyse), l'origine sociale explique couramment 20 % de la variance du niveau atteint en fin d'année, ce qui n'est pas peu, mais donne une vision sans doute moins implacable des inégalités sociales².

Des inégalités au démarrage qui s'accumulent dès le primaire

- 3 Dès l'entrée à l'école, des inégalités sont en place, par rapport au développement cognitif ou langagier de l'enfant. Ces inégalités sont très précoces. Les psychologues montrent que, dès l'âge de 6 mois, on peut mettre en évidence des corrélations entre le développement et la « qualité » du milieu de l'enfant, appréhendée par des indices variés du caractère stimulant de ce milieu (tels que le volume et la nature des stimulations langagières), corrélation que l'on retrouve, un peu affaiblie, avec cet indicateur très agrégé qu'est la profession de son père (Reuchlin & Bacher, 1989). De même, chez des enfants de 5 ans, la prise en compte de diverses facettes du milieu familial de l'enfant telles que leurs valeurs, leur représentation de l'école, leur style éducatif, explique environ 70 % de son développement cognitif et langagier (Pourtois & Desmet, 1998).
- 4 À l'école, les premières « traces » des inégalités sociales et sexuées sont observées au niveau de la « moyenne section » de maternelle (quand les enfants ont entre 4 et 5 ans) (Leroy-Audouin, 1993). Sur la base des épreuves administrées dans cette recherche, c'est dans le domaine de la logique verbale que les inégalités sociales entre enfants sont les plus marquées : l'écart entre enfants de cadres (de tous niveaux, supérieurs et moyens) et enfants d'ouvriers non qualifiés est de 1,2 écart-type³. Les écarts sociaux sont également significatifs dans les autres dimensions cognitives : 0,84 écart-type en aisance graphique, 0,82 en structuration spatiale, et 0,65 dans le domaine de l'organisation temporelle. On relève également des inégalités très sensibles entre enfants français et étrangers, à l'avantage des premiers : 1,4 écart-type en logique verbale, 1 dans les autres dimensions (la structuration spatiale ou l'aisance graphique ne sont donc guère moins discriminantes que le langage).
- 5 Comparativement, les inégalités entre les sexes sont plus ténues (toujours sur la base des épreuves utilisées dans ce travail, et à cet âge) : l'avantage des filles est de 0,43 écart-type en logique verbale, un peu moindre dans les autres dimensions cognitives, avec des écarts se situant autour de 0,20 écart-type (jusqu'à 0,28 en aisance graphique). Il faut sans doute

invoquer, comme le font les psychologues, un « équipement neuro-moteur » plus précoce chez les filles. Le rôle probable de la « maturité » de l'enfant est également illustré par le fait que les enfants nés en début d'année ont un avantage souvent proche d'un écart-type sur ceux nés en fin d'année, avantage amené à s'atténuer avec le temps et la « maturation » des enfants. Ces deux caractéristiques de l'enfant, qui ne sont pas liées au milieu social, peuvent, cumulées, entraîner des écarts tout à fait conséquents : ainsi, plus d'1,13 écart-type distinguent les filles nées en début d'année des garçons nés en fin d'année. Enfin, le fait d'avoir déjà bénéficié d'une ou au contraire d'au moins deux années de maternelle est aussi très important : les écarts sont alors, notamment quand on tient compte de la minorité d'enfant qui en sont à leur troisième année d'école maternelle, plus importants qu'entre les enfants des milieux sociaux les plus contrastés (avec jusqu'à 1,33 écart-type d'écart en logique verbale) ; ceci illustre la portée correctrice (potentielle) de cette structure. Mais au total, c'est la profession du père de l'enfant (variable résumant un ensemble de caractéristiques du milieu quotidien) et son trimestre de naissance qui expliquent statistiquement le mieux les performances de ces tout jeunes élèves (respectivement 14 % et 13 % du score global sont ainsi expliqués). Il reste que tous ces facteurs n'expliquent qu'un peu plus du tiers de la variance des scores ce qui interdit tout déterminisme massif : connaissant seulement les caractéristiques sociales et démographiques habituellement prises en compte dans les enquêtes, tout pronostic quant au niveau atteint à ce niveau de la moyenne section reste relativement hasardeux.

- 6 On dispose de très peu d'études sur la « réussite » en cours de maternelle ; si des épreuves de connaissances strictement scolaires n'y sont guère concevables, on peut administrer aux enfants des tests psychotechniques en début et en fin d'année, pour cerner leur évolution. Ainsi, pour l'année de grande section, on observe que certaines inégalités initiales se réduisent quelque peu ; c'est le cas concernant le handicap des enfants de nationalité étrangère. Par contre, les enfants de père cadre, de mère active qualifiée (notamment les enseignantes) accroissent un peu leur avantage pendant cette année. L'année de grande section ne réduit donc pas les écarts sociaux présents à l'entrée dans cette classe, au contraire : si près des trois quarts des écarts observés en fin d'année, entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers non qualifiés, étaient déjà présents en début d'année, de nouvelles inégalités sociales sont venues s'ajouter en cours d'année. Ceci suggère que certains enfants « profitent » plus des pédagogies à l'œuvre à ce niveau d'enseignement.
- 7 À partir du Cours Préparatoire, les apprentissages de l'enfant vont être évalués de manière plus précise. Leur caractère cumulatif apparaît alors nettement : ce qu'on a acquis l'année antérieure (plus précisément, ce qu'il en reste au début de l'année suivante) va constituer le meilleur prédicteur des acquis manifestés en fin d'année.
- 8 Partons d'une observation transversale réalisée en début de C.P.⁴, indiquant, sur la base de tests, dans quel domaine les inégalités sociales sont les plus fortes : l'avantage des enfants de milieu favorisé est particulièrement net en « prélecture » et dans la reconnaissance des lettres, dans la maîtrise des concepts liés au temps, sans doute parce que ces capacités ont fait l'objet d'apprentissages familiaux. Par ailleurs, le handicap des enfants étrangers est particulièrement marqué dans des domaines tels que la compréhension orale ou la maîtrise des concepts liés au temps ou à l'espace, tout ceci dénotant semble-t-il des difficultés relevant en arrière-plan de la maîtrise de la langue française.

- 9 Ces inégalités initiales vont avoir une influence déterminante sur le niveau atteint à l'issue de la classe de C.P. Sur la base d'épreuves de connaissance, et dans des modèles multivariés expliquant les scores globaux de fin de C.P., le niveau en début d'année explique entre 41 et 50 % de la variance du niveau atteint en fin d'année (Mingat, 1984, 1991). Comme ces acquis antérieurs ne sont pas sans rapport avec les caractéristiques sociales de l'enfant, ces dernières se trouvent en partie « retranscrites » sous forme d'acquis scolaires. On est alors en présence de deux constats qui ne divergent qu'en apparence : dans les observations transversales aux années successives, à savoir dans les tableaux croisant niveau en fin d'année (en fin de C.P. par exemple) et origine sociale, les écarts sociaux sont importants ; pour autant, dans les modèles expliquant les progressions une année donnée et isolant l'effet de l'origine sociale à niveau initial comparable, cet effet apparaît relativement limité : il est ténu, à l'échelle d'une année, mais systématique, et il est incorporé progressivement au niveau scolaire, qui sera l'ingrédient principal de la progression au niveau ultérieur. En d'autres termes, les inégalités sociales qui se sont mises en place à un niveau vont avoir un effet pérenne, par l'intermédiaire du niveau scolaire atteint à l'entrée dans l'année suivante.
- 10 De plus, de nouvelles inégalités se manifestent au cours de chaque année. Ainsi, les modèles expliquant la progression pendant l'année de C.P. (Mingat, 1991) montrent que les enfants de cadres (tous niveaux) y accroissent d'environ un tiers leur avantage initial. C'est essentiellement en lecture que les enfants de cadres progressent plus, aucune différenciation significative ne se manifestant en calcul. Toujours en lecture, les élèves étrangers nés à l'étranger progressent plus, alors que les étrangers nés en France progressent un peu moins que leurs homologues français. Par ailleurs, plusieurs études pointent une moindre progression des filles en calcul, et une meilleure progression en Français. Notons aussi que les progressions sont meilleures quand la mère est active qualifiée (le fait d'avoir une mère salariée n'étant jamais associé à de moindres progressions). Les progressions en lecture apparaissent donc entachées de davantage de différenciations sociales que les progressions en calcul. Mais au total, les deux tiers des inégalités sociales observées à l'issue de cette année de C.P. étaient déjà présentes en début d'année.
- 11 Au-delà du C.P., des études plus éparses permettent de faire le point sur l'ampleur et l'accumulation des écarts sociaux. On dispose ainsi d'un modèle qui résume en quelque sorte la scolarité primaire (Vallet & Caille, 1996), puisqu'il explique la probabilité de l'avoir effectuée sans redoubler. Il s'agit certes d'une mesure minimale de la qualité de la scolarité à ce niveau, puisque seulement 25 % des élèves sont ainsi « distingués » (les 75 % restants, ceux qui ne redoublent pas, restant très inégaux quant à leur niveau de réussite). Ce modèle traduit l'accumulation des inégalités depuis la petite enfance, puisqu'aucune mesure de niveau initial n'est intégrée. Les écarts sociaux sont importants et significatifs : toutes choses égales par ailleurs, le seul fait d'avoir un père cadre supérieur, plutôt qu'un père ouvrier augmente de 10,5 % les chances de faire une scolarité primaire sans redoublement, ou encore le seul fait d'avoir une mère dotée du baccalauréat ou plus, plutôt que dotée du C.A.P. ou du B.E.P.C., accroît ces chances de 11,4 %. Avoir fait trois ou quatre ans de maternelle (plutôt que deux ans ou moins) accroît les chances de réussite dans des proportions voisines. On remarque le handicap des garçons quant à la probabilité d'une scolarité primaire sans redoublement, de même que celui des enfants appartenant à des familles de trois enfants et plus, ou encore (l'effet est moins marqué) à une famille monoparentale.

- 12 Par contre, cette enquête ne fait pas apparaître de handicap significatif des élèves étrangers par rapport aux élèves de même milieu social : si en moyenne 54,3 % des élèves étrangers n'ont pas connu de redoublement en primaire contre 76,3 % des élèves français, c'est entièrement un « effet de structure », c'est-à-dire l'effet des divers handicaps sociaux qu'ils cumulent (quand on considère la profession ou le niveau d'instruction des parents, la structure de la famille etc.). Le fait de parler chez soi une autre langue que le Français n'a pas non plus, en lui-même, d'effet sur la réussite. Seuls les enfants qui ont passé au moins trois années scolaires hors de France rencontrent, toutes choses égales par ailleurs, de réelles difficultés.
- 13 Au total, sur l'ensemble de la scolarité primaire, il apparaît que l'avantage initial dont bénéficient les enfants de milieu favorisé dès leur entrée en maternelle n'est pas entamé, alors que le handicap relatif des enfants d'origine étrangère semble s'atténuer légèrement. Année après année, des écarts sociaux modérés mais systématiques s'agrègent, sur un rythme régulier, une accentuation prenant néanmoins place en fin de primaire. Et il apparaît tout aussi clair qu'une scolarisation de huit années (en moyenne) dans ces structures ne parvient pas à les compenser. Une logique d'accumulation est donc bien en place.

Inégalités de réussite et d'orientation dans le secondaire

- 14 La disparité du niveau des enfants à l'entrée en 6^e est frappante : en mathématiques comme en Français, les 10 % d'élèves les plus forts réalisent des performances environ trois fois supérieures aux 10 % les plus faibles (cf. Note d'Information M.E.N. n° 01.36). Ces écarts entre élèves se sont accrus entre le début du C.E.2 et l'entrée en 6^e, puisque l'écart est à présent de 1 à 2,6 en Français (contre 2,1 en C.E.2), et de 1 à 3,5 en mathématiques (contre 2,35).
- 15 Le milieu social est à nouveau associé à cette disparité des niveaux scolaires (tout en étant loin de l'expliquer entièrement). Or le niveau scolaire initial des élèves pèse évidemment très lourd : dans des modèles analysant les progressions en cours de 6^e, on explique 33 % du score moyen final (en Français et en mathématiques) avec les seules caractéristiques individuelles de l'élève (soit davantage qu'aux niveaux antérieurs, ce qui est conforme aux prévisions d'une accentuation des effets bruts de variables comme l'origine sociale) ; 67 % du score final est expliqué par le score de début de 6^e (ce qui atteste de l'influence grandissante du niveau initial), et 70 % avec les deux catégories de variables (du fait de leur fort recouvrement).
- 16 Notons néanmoins que malgré cet impact très fort du niveau initial, on ne saurait faire, sur cette base, un pronostic complètement sûr du devenir des élèves au collège. Si l'on classe les élèves par quartile en fonction de leur niveau au sortir du primaire, 35,4 % des élèves du quartile le plus faible parviennent néanmoins en 4^e sans redoublement, contre, il est vrai, 98,9 % des élèves du quartile le plus fort (cf. Note d'Information M.E.N. n° 00.54). Sur l'ensemble de la scolarité au collège (cf. Note d'Information M.E.N. n° 97.01), on observe de même que parmi les élèves qui se situent, à l'entrée en 6^e, dans le quartile le plus faible, près de 20 % parviendront quand même à entrer dans une seconde générale ou technologique. Il y a donc du jeu entre réussite et cheminement scolaires, un jeu dont on peut s'attendre à ce qu'il ne soit pas parfaitement neutre socialement parlant. Et de fait, pendant les deux premières années, les élèves initialement les plus forts progressent davantage que les élèves initialement les plus faibles. Les écarts entre élèves se creusent

donc, ce qui révèle un certain élitisme du collège. Dans la mesure où les élèves de milieu populaire abordent le collège avec un niveau plus faible, l'élitisme du collège va en lui-même creuser les inégalités sociales, sans compter les nouvelles inégalités sociales attachées spécifiquement aux progressions à ce niveau. On a pu estimer que le collège « produisait » en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure (Duru-Bellat & Mingat, 1993).

- 17 Pourquoi cette accélération des inégalités au collège, entre élèves et entre groupes sociaux ? Certains traits du fonctionnement pédagogique de ce niveau d'enseignement peuvent être invoqués (à titre d'hypothèses). On pense en particulier au contenu même des programmes, largement hérités, malgré des évolutions significatives, d'une époque où seule une frange triée d'élèves accédaient au secondaire. On peut évoquer aussi des facteurs tels que la multiplicité des maîtres, l'importance du travail à la maison, bref toute une organisation du temps et de la vie scolaires héritée des lycées et inégalement facile à maîtriser selon les élèves. Mais l'élève et sa famille ne se contentent pas de subir cette forme scolaire ; dans la mesure où la structure pédagogique leur en laisse la possibilité (bien plus qu'en primaire), ils développent au collège des stratégies pour tenter de bénéficier de ce qui leur apparaît comme des conditions d'enseignement plus favorables, depuis les choix d'options ou d'orientation jusqu'au choix de l'établissement.
- 18 Bien qu'il n'y ait plus, depuis la réforme Haby (1975), de différenciation possible dans les cursus à ce premier stade du secondaire, les parents ont à choisir une première langue à l'entrée en 6^e, puis ensuite des options, choix qui s'avèrent socialement diversifiés. Prenons l'exemple du choix du latin (fait par 56 % des enfants d'enseignants contre moins de 15 % des enfants d'ouvriers non qualifiés). Sans doute ces élèves (ou du moins leur famille) sont-ils sincèrement attirés par les langues anciennes, mais on peut aussi remarquer que de fait, ces attirances ou ces goûts modèlent la composition scolaire et sociale des classes (ou des établissements) auxquelles ils accèdent, avec la complicité des enseignants, notamment pour la constitution de classes de niveau. S'il s'avère (nous y reviendrons dans la seconde partie) que l'on progresse plus dans les « bonnes » classes, ou dans certains collèges, alors les choix d'options découlant de ces stratégies plus ou moins explicites participent à la genèse des inégalités sociales.
- 19 Cette recherche de la « distinction » imprègne également les choix d'orientation : ils constituent le troisième mécanisme qui, au-delà des inégalités sociales de progression et de choix d'options, concourt à l'accroissement des inégalités sociales au collège. Si l'orientation joue ce rôle essentiel, c'est parce que, dans notre pays, elle est conçue comme une réponse aux demandes familiales. Or celles-ci sont variables selon le niveau économique et culturel : on croit d'autant plus à l'utilité des diplômes et on en désire d'autant plus pour son enfant qu'on est soi-même instruit et/ou de milieu social élevé (cf. Note d'Information M.E.N. n° 01.32).
- 20 De plus, les demandes sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux ; cette auto-sélection est d'abord scolaire : quand l'élève est très bon, ou très faible, les vœux des familles sont uniformément ambitieux, ou au contraire modestes ; mais une forte diversité caractérise les vœux des élèves plus moyens. Elle est structurée par l'âge de l'élève (à valeur scolaire identique, les élèves âgés émettent des vœux plus modestes), et surtout par le milieu social d'origine. En fin de 3^e, une étude récente de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Éducation Nationale (sur les élèves du panel 95) montre qu'avec moins de 9 de moyenne au contrôle continu du Brevet, 66 % des familles de cadres, contre 18 % des familles ouvrières,

demandent une orientation en second cycle long. Les écarts sociaux sont un peu moins forts chez les élèves moyens : respectivement 94 et 67 % demandent à entrer en cycle long avec des notes comprises entre 9 et 13. C'est bien chez les élèves moyens-faibles que ces différences sociales dans la sévérité de l'auto-sélection sont les plus marquées, catégorie d'élèves qui représente un fort contingent. Il faut par contre souligner l'uniformité des demandes chez les bons élèves, quel que soit le milieu social (avec plus de 96 % de demande pour un second cycle long quand les notes de contrôle continu sont supérieures à 13).

- 21 Face à ces demandes socialement très typées, les conseils de classe prennent leurs décisions de manière essentiellement réactive⁵ : pour obtenir une orientation, il importe avant tout de le demander, avec pour conséquence importante que l'auto-sélection dont font montre les familles de milieu populaire ne sera pas corrigée, ou très rarement. Les conseils se contentent en fait de contester les choix qui leur apparaissent irréalistes vu le niveau scolaire, sans chercher à « tirer vers le haut » les choix prudents de certains jeunes. De par ce mode de fonctionnement, conformes aux textes qui les invitent, autant que faire se peut, à suivre les choix des familles, les conseils de classe entérinent des demandes socialement différenciées et figent les inégalités sociales incorporées dans ces demandes.
- 22 Par contre, ce mode de fonctionnement avantage les jeunes d'origine étrangère : à caractéristiques sociales comparables, ils parcourent plus souvent en 4 ans les années collège et sont plus nombreux à se voir proposer une orientation en 2nd cycle long (Vallet & Caille, 1996). Leurs demandes d'orientation sont en l'occurrence plus ambitieuses que celles des familles françaises de milieu social comparable. Par contre, à valeur scolaire identique, l'orientation n'avantage pas particulièrement les filles, dont les carrières scolaires meilleures reflètent avant tout la réussite académique, au-delà d'une certaine résistance des parents, en fin de 3^e, à envoyer leur fille en 2^{de} professionnelle (Roux & Davaillon, 2001).
- 23 Tous ces facteurs qui influent sur le déroulement des scolarités au collège sont relativement bien connus, et la recherche est surtout précieuse quand elle évalue leurs poids respectifs. Ainsi, sur des données longitudinales recueillies au cours des années 80, on a pu décomposer le différentiel de passage en 4^e entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers (90 % contre 55 %), en quatre parts d'importance voisine. Tout d'abord, environ 1/4 de cet écart s'expliquait par les inégalités sociales de réussite en 5^e (ce qui est peu, vu le caractère méritocratique qu'est censée revêtir l'orientation) ; un second quart s'expliquait par les biais sociaux inscrits dans les demandes, aussi importants donc que les inégalités de réussite accumulées depuis l'entrée à l'école. Par ailleurs, un peu moins d'un quart de cet écart social provenait de biais sociaux dans les décisions d'orientation : à valeur scolaire et à vœu d'orientation identiques, les enfants de cadres se voyaient davantage autorisés à passer en 4^e, les conseils étant donc de fait plus sélectifs avec les enfants de milieu populaire. Enfin, le solde de cet écart social s'expliquait par les écarts d'orientation entre établissements, les collèges populaires ayant tendance à moins orienter leurs élèves en 4^e.
- 24 Sur l'ensemble de la carrière scolaire, jusqu'à l'entrée en second cycle long, les mêmes données (complétées par l'observation rétrospective de la scolarité primaire) permettent de reconstituer la genèse de l'écart social d'accès à une classe de 2^{de} générale ou technologique, entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers (les taux d'accès étant, à cette époque, respectivement de 87 et 32 %). Les ordres de grandeur sont les

suivants (Duru-Bellat, Jarousse & Mingat, 1993) : sur ces 55 points d'écarts, environ 10 sont déjà présents à l'entrée en primaire et se sont donc formés auparavant ; au cours du primaire, 10 points d'écarts supplémentaires se forment ; il reste donc 35 points qui vont s'accumuler pendant les quatre années du collège, ce qui signale incontestablement une accélération dans la genèse des inégalités sociales, dans l'enseignement secondaire. Sur ces 35 points, les inégalités sociales de réussite pèsent à peine plus que les inégalités d'orientation (respectivement 19 et 16 points). Si le poids capital du collège est ainsi confirmé, il apparaît aussi que sur l'ensemble de la carrière scolaire de la maternelle à la seconde, les inégalités sociales de réussite qui s'accumulent année après année sont prédominantes par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation. Mais ces dernières sont loin d'être un phénomène second : dès le niveau collège, et nous verrons que cela va être de plus en plus le cas au fur et à mesure de l'avancement du cursus, le cheminement de l'élève, et les différenciations qui le marquent ne peuvent être considérés comme le reflet méritocratique d'acquisitions plus ou moins satisfaisantes.

Stratégies et valeur scolaire accumulée au lycée et dans l'enseignement supérieur

- 25 Les vingt dernières années ont connu une expansion exceptionnelle des scolarités en second cycle : entre 1980, 1990 et 2000, le pourcentage de jeunes atteignant le niveau d'un baccalauréat (toutes voies confondues) est passé de 26 à 43, puis à 69 %. Dans ce contexte, l'obtention du bac devient moins rare, par conséquent moins inégale. Mais l'ouverture de l'accès au niveau du bac s'est doublée d'une diversification, les bacheliers « généraux » ne représentant plus, à partir de 1999, qu'environ la moitié des jeunes bacheliers. L'analyse des inégalités sociales dans l'accès au bac doit donc, d'autant plus que cet événement devient moins discriminant, se doubler d'une analyse des inégalités dans la probabilité d'accéder à tel ou tel type de bac et à telle ou telle série.
- 26 Au demeurant, l'accès au lycée reste entaché de différenciations sociales dans la période récente. Parmi les élèves entrés en 6^e en 1989, le pourcentage d'élèves entrés en 2^{de} varie de 90 % parmi les enfants de cadres et d'enseignants, à 42 % pour les enfants d'ouvriers. L'écart entre garçons et filles, moins spectaculaire, n'est néanmoins pas faible, puisque parviennent à ce niveau de la 2^{de} 65 % des filles contre 52 % des garçons. Outre ces inégalités dans l'accès à une 2^{de} générale et technologique, il faut rappeler le caractère très populaire de la filière « bac professionnel » dont les élèves viennent du second cycle technologique court (B.E.P.) : le poids des enfants d'ouvriers y est de 37,9 % (celui des enfants d'inactifs et chômeurs de 11,1 %) contre 21,2 % (et 5,7 %) dans l'ensemble du second cycle général et technologique.
- 27 À l'entrée en 2^{de}, les choix d'options obéissent à une logique scolaire, mâtinée de distinction sociale : si l'option latin est talonnée en termes d'excellence académique par l'option T.S.A. (technologie des systèmes automatisés), la seconde a un profil social nettement moins favorisé. Ces choix sont lourds de conséquence sur la suite de la scolarité. Certaines études (cf. notamment Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997) montrent en effet une progression significativement meilleure des élèves ayant choisi l'option latin (avec un « plus » de presque un demi écart-type ce qui est tout à fait important), sans doute parce que ces classes de latinistes regroupent les meilleurs élèves et... les meilleurs enseignants, notamment. Une conséquence est l'avantage dont bénéficient les élèves ayant choisi cette option, plus souvent de milieu aisé. Ceci vient redoubler l'avantage

dont bénéficient ces enfants du fait de leur niveau scolaire plus élevé à l'entrée en 2^{de}, qui reste le meilleur prédicteur du niveau atteint en fin d'année. Mais, en cours de 2^{de}, les progressions ne sont que très légèrement affectées par l'origine sociale : comme cela était prévisible à ce stade du cursus, les variables scolaires ont largement pris le relais des variables sociales et les enfants de milieu populaire, à niveau initial et option comparables, ne progressent que légèrement moins que les enfants de cadres.

- 28 Pour ce qui est de l'orientation en fin de 2^{de}, la valeur scolaire est déterminante (le passage en 1^{re} S (scientifique) est sans conteste le fait des meilleurs élèves), mais à valeur scolaire identique, le seul fait d'avoir suivi une option T.S.A. ou latin accroît significativement la probabilité d'entrée dans une 1^{re} S. Les biais sociaux sont aussi très importants ; en particulier, « toutes choses égales par ailleurs », les enfants de cadres accèdent plus à une 1^{re} S. Ce biais spécifique s'ajoute à l'effet « mécanique » d'un niveau scolaire meilleur en fin de 2^{de} (lié lui-même pour partie à des choix d'options débouchant sur des progressions plus fortes).
- 29 Une part de ces différences d'orientation s'explique par les demandes des jeunes et de leurs familles. Les vœux provisoires, émis en début d'année, de manière relativement spontanée, ne sont pas marqués par l'origine sociale, à valeur scolaire identique : la primauté de la filière S s'impose également à tous. Par contre, à l'issue de la phase de concertation, les élèves moyens ou faibles de milieu populaire sont beaucoup plus nombreux à renoncer à cette orientation que les jeunes de milieu aisé. Les jeunes des milieux les plus éloignés de l'école seraient plus sensibles aux conseils des enseignants, sans exclure la possibilité que de fait les conseils se montrent plus exigeants avec eux.
- 30 Au total, la sur-représentation des enfants de cadres et des garçons en 1^{re} S se construit par des étapes, dont on peut chiffrer l'importance respective (Jarousse & Labopin, 1999). L'avantage des enfants de cadres s'explique pour moitié par leur meilleur niveau scolaire au sortir de 3^e ; puis pour environ un tiers par leurs choix d'option, leur meilleure progression en cours de 2^{de} n'expliquant qu'environ 11 %, et le léger avantage que leur donnent les conseils qu'une part encore plus faible. L'avantage des garçons est bien moins déterminé au sortir du collège : il se construit davantage en cours de 2^{de}, par de meilleures progressions en sciences pendant l'année (21 %), et par leurs choix d'options (42 %). Il semble qu'on ait affaire, en l'occurrence, à des stratégies actives d'investissement et de choix scolaires, anticipant l'orientation vers une 1^{re} S⁶, alors que d'emblée, le renoncement à cette filière imprégnerait les comportements de choix et de travail des filles. Comparativement, il semble plus justifié de parler de handicap subi de la part des enfants d'ouvriers, en particulier en ce qu'ils « payent » un passé scolaire plus difficile et ne font pas les choix les plus adaptés en matière d'option.
- 31 Une fois parvenus dans telle ou telle 1^{re}, les élèves choisissent une spécialité en terminale (S-maths, S-physique, ES-langues, etc.). À ce niveau, et au sein de la série scientifique, la valeur scolaire est bien le déterminant principal de ce choix, d'où des séries scientifiques strictement hiérarchisées. D'autant plus qu'à valeur scolaire identique, l'origine sociale ne joue plus sur le choix d'une spécialité. Projets et stratégies deviennent plus importants, tels que le fait de viser une classe préparatoire après le baccalauréat. L'importance de la valeur scolaire est beaucoup moins grande au sein des autres filières, sans que l'origine sociale y joue un rôle plus fort sur le choix d'une spécialité. Peut-être faut-il, à ce stade de la scolarité et après les sélections successives qui l'ont marquée, invoquer les projets et les préférences scolaires des élèves : écouter ses goûts semble de fait réservé à ceux qui ont renoncé aux filières d'excellence ; car l'élève

qui réussit bien n'a pas vraiment le choix : tout bon élève doit entrer en S, et si possible en S-maths. D'où le caractère paradoxal de l'injonction à faire des projets, et les tensions, fréquentes chez les lycéens, entre la cote scolaire d'une filière et sa rentabilité perçue sur le marché du travail d'une part, sa valeur subjective d'autre part.

- 32 Au niveau du lycée, à l'occasion des choix à faire en 2^{de} et en 1^{re}, les demandes familiales et leur fermeté par rapport à l'institution apparaissent donc essentielles, et les composantes stratégiques revêtent un poids croissant. La valeur scolaire n'est pas sans importance mais elle est largement « déjà là » au sortir du collège, fonctionnant donc à ce stade avant tout comme une contrainte. Si les inégalités sociales cessent de se creuser année après année (ou de manière marginale), l'accumulation de valeur scolaire, par inertie, engendre de consistantes inégalités, redoublées par les comportements stratégiques de choix d'option et de vœux d'orientation.
- 33 Au niveau de l'enseignement supérieur (que nous n'aborderons que très succinctement ici), la demande s'avère primordiale et l'auto-sélection omni-présente, dans ses dimensions scolaires et sociales. Ainsi, avec un baccalauréat scientifique obtenu à l'heure ou en avance (soit une population relativement triée), plus de la moitié des fils de cadres (contre 30,5 % pour les filles) s'orientent en classe préparatoire aux grandes écoles, ce qui n'est le cas que de 20,8 % des fils d'ouvriers (et 9,3 % des filles ; cf. Note d'information M.E.N. n° 98.05). Le type de filières (à accès libre ou sur concours) introduit également des clivages, dans un même domaine de formation : par exemple, on compte 52 % d'enfants de cadres et 9,6 % d'enfants d'ouvriers ou d'employés dans l'ensemble des écoles de commerce et de gestion, contre respectivement 30,4 % et 29,5 % dans les filières universitaires d'économie et d'administration économique et sociale (cf. Note d'Information M.E.N. n° 01.12). À un niveau encore plus fin, au sein des grandes écoles elles-mêmes, le recrutement social reste subtilement différencié.
- 34 Au total, le « paysage » des études supérieures reste donc très contrasté sur le plan sociologique, et le poids des enfants de cadres supérieurs et de professeurs reste extrêmement inégal dans les différentes filières : alors que leur poids dans la population des 20-24 ans est de l'ordre de 15 %, ils représentent environ 33 % des effectifs des filières universitaires, 14 % des classes de S.T.S., et 52 % des classes préparatoires aux grandes écoles. Si on isole les plus « grandes » grandes écoles (Polytechnique, l'École Nationale d'Administration, les Hautes Études Commerciales et les Écoles Normales Supérieures), ce pourcentage atteint un niveau exceptionnel, puisqu'il dépasse 81 % (Euriat & Thélot, 1995).
- 35 Ce chiffre très élevé illustre l'accumulation de l'excellence scolaire, depuis le tout début de la scolarité ; il résulte aussi de tous les choix, les plus judicieux, qui ont jalonné la scolarité. Au niveau de l'enseignement supérieur, les étudiants issus des milieux les plus proches de l'institution scolaire sont à nouveau les mieux à même de détecter les « bonnes affaires » en matière de choix d'études, stratégies qu'il faut bien sûr sans cesse actualiser. Les étudiants en quête de distinction sont amenés à modifier leurs choix dès lors que ces orientations se banalisent. Récemment, les jeunes de milieu aisé sont plus nombreux à choisir les I.U.T., comme s'il fallait à présent éviter les premiers cycles universitaires par trop encombrés (Merle, 1996). Ce dernier cas de figure (mais aussi leur sur-représentation dans les classes préparatoires) suggère que derrière ces comportements, il n'y a pas seulement une quête de débouchés attractifs mais aussi la volonté d'accéder à des milieux plus fermés, régis par une certaine sélection, pour

côtoyer des jeunes d'un certain niveau, dans une perspective mêlant souci de distinction voire de socialisation, et aussi d'acquisition de méthodes et par là de réussite académique.

- 36 Concernant précisément la réussite à ce niveau, il faut souligner qu'on n'observe plus d'inégalités sociales de réussite nettes (à bagage scolaire initial comparable), sauf dans quelques filières juridiques ou littéraires. Au terme donc d'un cursus scolaire où les uns et les autres ont été diversement sélectionnés, *« l'inégalité de la sélection tend à réduire progressivement et parfois à annuler les effets de l'inégalité devant la sélection »* (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 92). Mais l'organisation même des cursus dans l'enseignement supérieur requiert de l'étudiant un « savoir gérer » sa carrière scolaire de plus en plus complexe. Et c'est l'orientation, au sens large (en incluant les réorientations en cas d'échecs, le choix des lieux d'études, etc.), qui devient à ce stade le facteur déterminant, le mieux à même d'expliquer les différenciations sociales. Comme le souligne Felouzis (2000), les inégalités sociales, à ce niveau, se construisent surtout à partir du découragement des étudiants, ou au contraire leur persévérance et leur débrouillardise, et, en arrière plan, sur la conviction, socialement construite, qu'on peut réussir, plus que sur les compétences intellectuelles.
- 37 En conclusion, la mise en perspective des analyses des scalarités aux différents niveaux fait apparaître plusieurs points importants. Tout d'abord, les inégalités entre enfants sont déjà présentes à l'entrée en maternelle, et l'école ne parvient pas à les contrer : elles vont au contraire s'accumuler petit à petit en primaire, de manière plus marquée au début du secondaire. Ce phénomène d'« incorporation » de l'influence de l'origine sociale dans la valeur scolaire, venant s'ajouter à une sélection plus ou moins forte (avec les phénomènes de sur ou de sous sélection afférents) fait qu'à partir du lycée et plus encore dans l'enseignement supérieur, l'origine sociale cesse d'être associée spécifiquement à la réussite. À ce stade, la différenciation entre filières crée des « micro-milieus » relativement homogènes socialement et des facteurs autres que l'origine sociale viennent influencer sur la réussite (par exemple, les attitudes ou les projets de l'étudiant). Les inégalités sociales se jouent alors plus dans l'« inter-filières » que dans l'« intra-filières ». L'origine sociale est donc à la fois de plus en plus importante (elle clive de plus en plus les populations), mais dans le même temps le déroulement des cursus apparaît de plus en plus méritocratique, ce qui n'est vraisemblablement pas sans portée en termes de légitimation des inégalités.
- 38 Les voies d'influence du milieu social d'origine sont donc plurielles. Au niveau individuel, il suffit que dès l'entrée à l'école, les enfants soient plus ou moins bien préparés à en tirer profit (inégalité liminaire aux conséquences pérennes). Il suffit que chaque année de petites inégalités sociales de réussite viennent creuser les écarts de valeur scolaire, valeur scolaire dont l'inertie est ensuite grande. Il suffit également qu'à l'occasion de chaque choix, des stratégies viennent accentuer encore les écarts découlant des inégalités de valeur scolaire...
- 39 L'école est-elle sans responsabilité dans ce jeu largement social ? Elle peut sans doute se sentir peu responsable de ces inégalités de choix, largement induites par la structure de la société ; cela dit, c'est elle, par son organisation, qui donne plus ou moins de portée à ces choix inégaux, qui oriente sur cette base les élèves vers des filières ou des dispositifs particuliers. Évidemment, elle est plus directement interpellée par les inégalités d'acquis, d'autant plus que la fréquentation scolaire ne les atténue pas, au contraire. L'examen de la manière dont les inégalités de réussite et de carrière se « fabriquent » dans des

contextes scolaires eux-mêmes fort variés, auquel est consacrée la seconde partie de ce texte, éclaire les contours de cette responsabilité.

Le contexte scolaire comme vecteur d'inégalités sociales

- 40 De manière plus nette encore qu'en ce qui concerne les mécanismes individuels, les recherches conduites depuis vingt ans en France ont largement fait progresser les connaissances sur le poids des mécanismes de type contextuel dans la genèse des inégalités sociales de carrières scolaires. En quelques mots, on sait aujourd'hui :
- que le contexte « fait des différences », c'est-à-dire que l'on apprend plus ou moins bien notamment selon les contextes (les maîtres, les écoles) ;
 - que les usagers les plus avertis le savent, et qu'ils cherchent très normalement, et non sans succès, à faire bénéficier leur enfant des meilleures conditions d'enseignement.

Enseignants et établissements inégalement efficaces et équitables

- 41 Les différences entre établissements, dans les flux d'orientation ou la réussite aux examens, sont en France connues de longue date. Mais l'interprétation immédiate les réduit souvent aux différences de tonalité sociale entre établissements. Ce faisant, on considère que l'institution scolaire « hérite » de publics dotés de caractéristiques plus ou moins favorables à la réussite, et que les résultats « reflètent » ces inégalités initiales. Il n'y a pas alors d'effet spécifique du contexte scolaire mais seulement des effets de composition. Or il est aujourd'hui démontré qu'au-delà des effets de composition, de véritables effets contextuels se manifestent, à savoir que le seul fait de fréquenter tel établissement ou telle classe influe sur le « sort » scolaire des élèves.
- 42 En France, l'existence d'« effets établissements » en matière d'orientation, c'est-à-dire de différences d'orientation pour des élèves strictement comparables scolairement et socialement, est démontrée depuis les années 80. De prime abord, ces « effets établissement » apparaissent largement déterminés de l'extérieur. L'établissement est implanté dans une zone géographique donnée, plus ou moins riche en offre de formation, et ceci affecte ses pratiques de gestion des flux d'élèves. Cette offre de formation relève elle-même d'une politique antérieure, élaborée en tenant compte des caractéristiques du public à scolariser (avec davantage de filières professionnelles courtes dans les zones populaires, davantage de possibilités de scolarités longues dans les zones plus favorisées). Ces places disponibles, on cherche activement à les remplir, et l'inertie de l'offre est un vecteur de reproduction des inégalités sociales. Par ailleurs, les effets établissements passent aussi par le fait que, de par leur implantation géographique, leur public majoritaire a telle ou telle tonalité sociale. Or, la composition sociale du public joue sur le niveau d'aspiration qui prévaut dans l'établissement : à niveau scolaire comparable, un jeune de milieu populaire scolarisé dans un collège « chic » fait montre d'un niveau d'aspiration scolaire plus élevé (se rapprochant de ses pairs de milieu plus favorisé) que s'il était dans un établissement plus populaire (Duru-Bellat & Mingat, 1988). De plus, la composition du public marque aussi les progressions académiques des élèves et la qualité globale de leur socialisation scolaire.

- 43 Car tout comme le processus d'orientation varie selon les établissements, il existe aussi de sensibles différences de performances d'un site à l'autre. Ces différences ne sont pas spectaculaires, mais elles sont loin d'être négligeables, puisque dans les progressions qui se jouent pendant une année, l'école fréquentée pèse autant, voire parfois plus, que l'origine sociale, même si, sur l'ensemble de la carrière scolaire, l'origine sociale cumule ses effets de manière plus systématique (l'élève peut changer de contexte d'enseignement, il ne change pas de milieu familial). Au niveau du secondaire, les estimations faites par Grisay (1997) révèlent des « effets établissement » expliquant environ 5 % de la variance du niveau atteint en 3^e en mathématiques (un chiffre un peu plus faible étant obtenu pour le Français). Ces « effets école » sont plus marqués chez les élèves les plus faibles (ils sont deux fois plus importants que pour la moyenne des élèves), alors qu'à l'inverse, ils sont de peu d'importance sur les élèves les plus forts.
- 44 Sans résumer ici toute la littérature sur les « écoles efficaces » (Bressoux, 1994), nous nous centrerons sur la portée de ces travaux en matière d'inégalités entre élèves. Ce que l'on sait, c'est que les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé ; c'est vrai en particulier au niveau collège, où les progressions des élèves sont plus fortes dans les établissements fréquentés par des élèves de classe moyenne ou aisée (Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Grisay, 1997).
- 45 Dans les pays anglo-saxons, le courant dit de la « *school effectiveness* » a produit une masse de résultats convergents sur les facteurs pédagogiques propres à l'école associés à une bonne efficacité, avec en particulier une forte emprise du chef d'établissement, des attentes élevées vis-à-vis des élèves, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes des progrès des élèves. En France (Grisay, 1997), le rôle du chef d'établissement n'apparaît pas aussi nettement. Mais on retrouve, en premier lieu, une forte « exposition à l'apprentissage », avec une utilisation optimale du temps scolaire (peu de temps perdu pour la gestion de la discipline, notamment) et peu d'absentéisme. Jouent également des attentes élevées de la part des enseignants, et donc une valorisation marquée du travail scolaire. Interviennent aussi positivement la qualité des relations entre enseignants et élèves et de la vie au collège, la clarté des règles, l'existence de droits et de responsabilités pour les élèves, un climat paisible.
- 46 Mais les contextes dans lesquels évoluent les élèves sont « emboîtés », et on peut se demander si l'effet établissement est « autre chose qu'une simple agrégation d'effets classe » (Bressoux, 1994). De fait, les progressions des élèves s'avèrent (encore) plus sensibles à la classe qu'à l'établissement fréquenté. Ainsi, aux premiers niveaux du primaire, l'« effet classe » explique environ 14 % de la variance des progressions, un peu plus en mathématiques qu'en Français, contre, rappelons-le, environ 5 % pour l'« effet école ». Les estimations sont très proches au niveau du collège, où les progrès réalisés par les élèves entre l'entrée en 6^e et la fin de la 5^e dépendent donc bien plus de la classe que du collège fréquentés (cf. Duru-Bellat & Mingat, 1988). Des constats convergents sont obtenus pour le lycée, avec un « effet classe » plus fort que l'« effet établissement », et un peu plus marqué en mathématiques qu'en Français (Felouzis, 1997). Tout comme pour les « effets établissement », les effets de l'appartenance à une classe sont plus sensibles chez les élèves les plus faibles.
- 47 Quelles sont les caractéristiques de la classe qui expliquent ces différences en matière de progressions des élèves ? Les caractéristiques « morphologiques » (tel le nombre d'élèves) contribuent assez peu à l'explication des effets classes (nettement moins que 10 %), sans

doute pour une part parce qu'elles varient relativement peu d'une classe à l'autre. Par contre, la composition du public de la classe apparaît essentielle. La recherche anglo-saxonne souligne à l'envi l'importance de ce *school mix*, dans sa dimension scolaire – *academix mix* – comme dans sa dimension sociale – *social mix* –. La façon dont les chefs d'établissement composent leurs classes est donc cruciale ; elle peut prendre la forme officiellement interdite (au collège, en France), et donc souvent taboue de la constitution de classes de niveau, pratique dont des études récentes révèlent la fréquence au niveau du collège (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

- 48 Or cette étude révèle que la constitution de classes hiérarchisées scolairement et du même coup socialement a des incidences sur les progressions des collégiens : les élèves progressent d'autant plus qu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé. Par ailleurs, les progressions sont d'autant meilleures que l'hétérogénéité de la classe est forte (mais cet effet est moins intense que le précédent). Enfin et surtout, la fréquentation d'une classe hétérogène a des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : les plus faibles « gagnent » à fréquenter ce type de classe, alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts : les plus faibles peuvent gagner jusqu'à un demi écart-type de la distribution des notes selon qu'ils sont dans une classe très forte ou très faible, alors que la perte des forts sera au plus de l'ordre d'un quart d'écart-type.
- 49 Si les classes de niveau ont ces effets « inégalisateurs » (ce que confirment dans leur majorité les recherches anglo-saxonnes), c'est pour des raisons à la fois instructionnelles et psychosociales. Tout d'abord, selon le niveau des classes, l'« instruction » délivrée s'avère différente en quantité et en qualité, parce que les enseignants modulent les pratiques pédagogiques en fonction du niveau supposé des élèves. De fait, ils offrent aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer encore, en multipliant les interactions et les stimulations. Dans certains cas, le souci de différenciation de l'enseignant peut se traduire par une diversification non pas seulement des moyens offerts à l'élève pour atteindre les objectifs, mais aussi des objectifs eux-mêmes, des défis plus modestes étant proposés aux élèves les plus faibles.
- 50 Mais les classes de niveau constituent par ailleurs des contextes sociaux au sein desquels les élèves évaluent leurs propres performances, intériorisent les normes scolaires, et apprennent à nourrir telle ou telle ambition concernant leurs performances à venir. L'assignation à un groupe de niveau participe au processus de définition de soi et de construction de l'identité sociale. Elle affecte fortement les attitudes et comportements des élèves, dans le sens d'un renforcement des différences initiales. Cela prend par exemple la forme, dans les groupes faibles, d'une dégradation progressive de l'attention, ou d'une pression sur les maîtres pour qu'ils réduisent leurs exigences. Au-delà de cette question des normes du groupe, toute une part de l'effet du « *school mix* » découlerait des interactions entre élèves (ce serait un « *peer effect* »), ces interactions étant inégalement stimulantes selon les différentiels de ressources (niveau initial, milieu familial...) entre les élèves. Ainsi, les élèves de milieu populaire pourraient, au contact de camarades dotés de ressources culturelles plus importantes, non seulement être dissuadés, de par ce voisinage quotidien, de développer des comportements scolaires déviants ou de retrait, mais aussi « apprendre » véritablement de leur contact (Thrupp, 1999). Interviennent également des effets d'« étiquetage » : les élèves des meilleurs groupes n'apprendraient pas forcément plus, mais seraient traités comme s'ils avaient plus appris. Ces attentes spécifiques des enseignants vont interagir de manière dynamique avec les

représentations des élèves, dans les différents groupes de niveau : une attente positive stimule alors que l'anticipation de l'échec peut avoir pour effet de le provoquer (selon la logique de la « prophétie auto-réalisatrice » qu'illustre, dans le domaine scolaire, une abondante littérature ; cf. pour une synthèse Brophy & Good, 1986).

- 51 Au total, les classes de niveau, « milieux » d'apprentissage et de socialisation étiquetés dès le départ, fonctionnent largement sur le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même. Il semble néanmoins (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Pallas, Entwisle, Alexander & Stluka, 1994) que les modifications pédagogiques induites par l'organisation en classes de niveau (les effets « instructionnels » donc) pèsent d'un poids plutôt plus fort que les mécanismes de nature psycho-sociale (socialisation différenciée, normes de groupe, attentes et étiquetage...).
- 52 L'impact des pratiques pédagogiques des enseignants apparaît donc essentiel, et la notion d'« effet maître » est aujourd'hui bien établie. Comme pour les effets établissement et les effets classe, les élèves faibles sont plus sensibles aux « effets maître » ; autrement dit, les maîtres efficaces se singularisent par leur capacité à faire progresser davantage ce type d'élèves, s'avérant par là plus égalisateurs.
- 53 Dans l'explication de ces différences d'efficacité entre les maîtres, leurs caractéristiques personnelles (sexe, formation...) comptent très peu, à l'exception de l'ancienneté, associée, jusqu'à un optimum situé autour d'une quinzaine d'années, à une meilleure efficacité. C'est donc par leurs pratiques quotidiennes que certains maîtres parviennent à faire progresser les élèves plus que d'autres. Sont à cet égard essentielles la gestion du temps en classe, avec une meilleure efficacité quand l'enseignant parvient à maximiser le temps pendant lequel les élèves sont actifs en termes d'apprentissage, d'une part, et d'autre part les attentes, les maîtres étant plus efficaces s'ils sont convaincus que leurs élèves peuvent progresser.
- 54 La question reste relativement peu documentée de savoir si certaines pratiques sont, plus que d'autres, à même d'atténuer ou au contraire de creuser les inégalités de résultats scolaires. D'ores et déjà, dès lors que les élèves faibles s'avèrent plus sensibles aux « effets maître » et à l'effet des pratiques pédagogiques, les inégalités seront d'autant plus fortes que les pratiques sont inefficaces. De plus, certaines pratiques pédagogiques peuvent accentuer spécifiquement ces inégalités. À cet égard, le caractère plus ou moins « visible » de la pédagogie, c'est-à-dire le fait d'explicitier ses attentes et ses références, est sans doute déterminant. Les travaux de Barrère (1997) sur les lycéens montrent que les plus éloignés culturellement de l'institution peinent particulièrement à en déchiffrer les attentes, ces « malentendus » étant alors le vecteur d'inégalités sociales.
- 55 Au total, le contexte influe sur les acquisitions et les attitudes des élèves par ses caractéristiques matérielles, organisationnelles et « instructionnelles », d'une part, mais aussi et peut-être surtout par le milieu social qu'il constitue et la dynamique psycho-sociale qui s'y instaure (entre enseignants et élèves, entre élèves). Les situations concrètes d'apprentissage que vont vivre les élèves en découlent, de même que leurs chances d'évoluer dans un cadre inégalement formateur, laissant par là même s'exprimer entre eux des inégalités plus ou moins fortes, puisqu'au plus près des apprentissages, efficacité et équité semblent bien aller de pair.

Les inégalités de contexte comme vecteur d'inégalités sociales

- 56 Les contextes offrent donc des environnements inégalement formateurs, qui sont loin d'être « neutres » en termes d'inégalités sociales, et ce pour plusieurs raisons. Pour une part, du fait de l'inégale qualité (ou configuration) de l'offre scolaire. On connaît assez mal en France les inégalités de dotation en personnels ou plus largement en moyens, selon les zones. Rien ne permet aujourd'hui d'affirmer que les moyens alloués seraient systématiquement plus restreints dans les zones populaires, ne serait-ce que parce que, depuis les années 80, une certaine discrimination positive est pratiquée par l'État. Mais ce dernier ne contrôle pas forcément les ressources qui s'avèrent les plus efficaces : ainsi, la taille des classes est effectivement plus restreinte en Z.E.P. (presque deux élèves de moins), mais on sait que cela joue peu sur les apprentissages. Par contre on sait que s'y concentrent les professeurs les moins expérimentés, ou que les collèges y sont de taille un peu plus importante, deux caractéristiques associées en moyenne à une moindre efficacité. L'offre elle-même, telle qu'elle découle de décisions administratives ou pédagogiques (existence de filières de relégation précoces ou de dispositifs spécifiques, par exemple), est souvent de fait un facteur de renforcement des inégalités (les élèves de milieu populaire étant en particulier les premiers concernés par les filières qui les écartent de la poursuite d'études longues). Les élèves, dans le contexte géographique qui est le leur, subissent donc l'offre disponible, et c'est une facette des inégalités sociales.
- 57 Mais si le contexte est subi, il est aussi « fabriqué » par l'agrégation des individus, puisque ce sont les caractéristiques sociales et scolaires des élèves qui, en interaction avec les enseignants, contribuent à composer un environnement de qualité inégale. Le contexte, ce sont les camarades qu'on rencontre, la « ressource » qu'ils constituent, le climat qui en découle dans les établissements et dans les classes, les pratiques pédagogiques qui vont s'en trouver possibles ou au contraire plus difficiles à mettre en œuvre... Au-delà des corrélations bien établies entre efficacité des établissements et public de tonalité sociale favorisée, de nombreuses études anglo-saxonnes (cf. par exemple Thrupp, 1999) éclairent les voies par lesquelles se joue cet effet de la tonalité sociale du public. Dans les écoles favorisées, la culture et les normes de conduite des élèves seraient plus proches des attentes de l'institution, d'où un climat global plus favorable aux apprentissages ; les enseignants pourraient y faire montre d'un niveau d'exigence plus élevé et mieux couvrir les programmes. Une partie de l'efficacité de ces écoles est donc en quelque sorte « apportée » par les élèves, en tout cas largement dépendante du « *school mix* » qui rend possibles les pratiques pédagogiques qui constituent les vecteurs proximaux de l'efficacité.
- 58 En France, on sait aujourd'hui que la plupart des traits de fonctionnement associés à plus d'efficacité sont moins souvent présents dans les collèges à recrutement populaire (Meuret, 1995) : la qualité de vie y est moins bonne, la discipline moins assurée, l'usage du temps moins productif ; l'exposition aux apprentissages est moins intense, la couverture des programmes moins complète et la clarté des règles moins nette. Ainsi, l'observation des pratiques des enseignants en milieu défavorisé montre combien les tâches de maintien de l'ordre empiètent sur le temps disponible pour les activités d'enseignement (Van Zanten, 2000). De plus, les attentes des enseignants ne sont pas, dans ces contextes, des plus favorables, dans la mesure où elles s'appuient sur les représentations, nécessairement stéréotypées comme toute représentation, de l'élève

idéal, des élèves censés réussir ou échouer et donc sur toute une théorie explicative implicite de l'échec scolaire. C'est ainsi que les enseignants ont tendance à sous-estimer le niveau de compétences des enfants de milieu populaire. Ils s'attendent à plus d'échecs de leur part et « expliquent » ces échecs par des facteurs relevant de l'environnement familial et culturel alors que des causes psychologiques sont davantage évoquées pour expliquer l'échec d'élèves de milieu favorisé (Chryssochou, Picard & Pronine, 1998). Il est donc avéré que sur ces deux paramètres fondamentaux de l'efficacité que sont la gestion du temps et les attentes, les pratiques prévalant en milieu populaire sont le plus souvent moins favorables.

- 59 De manière générale, le climat global est nettement moins favorable aux apprentissages : l'indiscipline est plus répandue, de même que les différentes formes de « déviance » scolaire (retards, absentéisme, bavardage, etc.) ; il existe une relation entre la concentration d'élèves défavorisés en situation d'échec scolaire et l'importance des incivilités et des violences, ou au contraire des situations de repli. Les relations avec les enseignants sont décrites comme moins chaleureuses et moins confiantes. Dans le curriculum réel (ce qu'il s'avère possible de faire) qui prévaut dans les établissements, c'est bien une relation à double sens qui est à l'œuvre : le curriculum réel résulte d'une négociation entre les élèves tels qu'ils sont, tels qu'ils contraignent les enseignants à s'adapter à eux, et ce qui leur est proposé, pour qu'au total la situation soit vivable. Plusieurs enquêtes ethnographiques (Van Zanten, 2000) montrent que les manières de faire des enseignants, leurs normes professionnelles, s'élaborent au sein de leur contexte d'exercice ; elles intègrent les représentations qu'ils se font de leur public, de ses acquis ou de ses carences, et de ses intérêts. Ce souci d'adaptation aux élèves est compréhensible et même nécessaire. Mais il peut avoir des effets pervers. Les enseignants, en s'efforçant de proposer des contenus adaptés à la diversité des bagages et intérêts culturels des élèves, renforcent parfois ces inégalités initiales ; on développe par exemple, dans les parcours diversifiés en collège, davantage de contenus ancrés dans le « réel » avec des publics défavorisés, alors que l'on propose plus de contenus « gratuits » aux élèves de milieu plus favorisé (Combaz, 1999). L'adaptation aux élèves se traduit parfois également par des modifications des objectifs pédagogiques poursuivis : dans les zones les plus défavorisées, on viserait plus la motivation ou le rapport des élèves au savoir que leurs acquis *stricto sensu* (Van Zanten, 2000).
- 60 La composition des publics et la façon dont les enseignants s'y adaptent dans les classes et les établissements sont donc des phénomènes très importants pour comprendre la relation entre effets de contexte et inégalités sociales. Les effets de contexte durcissent les inégalités sociales parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces, ou les moins sélectifs, et, qui plus est, contribuent à les rendre plus efficaces ou moins sélectifs du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants. Toujours est-il que dès lors que les élèves de milieu favorisé sont plus nombreux à bénéficier, de manière générale, des meilleures conditions d'enseignement, il devient difficile de dissocier les atouts que les élèves tirent de leur milieu social et ceux qu'ils tirent de leur contexte de scolarisation. L'action du milieu social sur la réussite et la carrière de l'enfant est donc pour une grande part indirecte, transitant par l'accès à un contexte scolaire de qualité inégale (et non par des mécanismes individuels de type « héritage culturel »). Mais le contexte scolaire est lui-même construit par les stratégies des acteurs, qui s'avèrent essentielles dans la création des inégalités de contexte.

Les stratégies des familles face aux inégalités de l'offre

- 61 Les familles ne sont pas sans percevoir les inégalités dans les « occasions d'apprendre » ou la qualité de la vie scolaire que les établissements offrent à leur enfant. S'il s'avère que les collèges fréquentés majoritairement par une population aisée sont à la fois plus efficaces, moins sélectifs et offrent un climat plus calme, de meilleures relations enseignants-élèves, bref un bien-être supérieur, alors il est rationnel pour les familles de rechercher ce type d'établissement, avec des chances inégales d'y parvenir. Les diverses enquêtes sur les raisons invoquées par les familles dans le choix d'un établissement (résumées in Duru-Bellat, 2001) montrent que si elles évoquent ouvertement la qualité académique de l'école, l'hégémonie des considérations scolaires est loin d'être totale ; la prise en compte de ce que les parents perçoivent du climat de l'école, de la qualité de ses enseignants et du bien-être de l'enfant, est également très importante. Cela dit, en l'absence de données objectives sur ces questions, l'appréhension de la « qualité » de l'école se déduit souvent de la « qualité » apparente de son public, et donc des caractéristiques sociales, parfois ethniques, des élèves. On choisit donc tout autant les camarades de l'enfant, tel ou tel « *school mix* » qu'une école plus ou moins efficace. Les comportements des familles sont donc très dépendants de ceux des autres.
- 62 Dans un système de carte scolaire, où les établissements recrutent essentiellement sur une base géographique, le choix du domicile permet à certaines familles de se positionner d'emblée à proximité des établissements recherchés. Il est évident que la possibilité même de choisir son lieu de domicile est inégalement répandue, et que la ségrégation spatiale (en l'occurrence la probabilité inégale de subir une offre médiocre ou un stigmate spécifique du fait même de sa domiciliation) est une composante essentielle des inégalités sociales. La carte scolaire entérine donc ces inégalités résidentielles, pour une part elles-mêmes produites par l'anticipation de la carte scolaire.
- 63 Vient s'ajouter, depuis 1983, un certain « assouplissement de la carte scolaire ». Certes, le phénomène de dérogation reste d'ampleur limité puisque moins de 10 % des élèves de 6^e fréquentent un collège public autre que celui de leur secteur, proportion stable depuis une dizaine d'années (cf. Note d'information M.E.N. n° 01.42). Mais ce chiffre cache des disparités importantes, entre les zones rurales (où il est proche de 5 %) et les grandes agglomérations (où il est souvent supérieur à 10 %, voire 20 % dans certaines zones). Et surtout, les parents qui choisissent un établissement public ou l'enseignement privé, soit au total environ 30 % des parents, sont de milieu social typé : si le privé est choisi surtout par les professions indépendantes, le choix au sein du public est avant tout le fait des enseignants et plus largement des cadres de la fonction publique. Au total, toutes les familles semblent bien conscientes de l'enjeu que constitue l'accès à telle ou telle « offre » scolaire et notamment à son « *school mix* ». Et du fait de ces comportements, si par exemple dans les quartiers populaires les familles les « moins populaires » fuient l'école du secteur, la ségrégation observée au niveau de l'établissement peut s'avérer (encore) plus forte que la ségrégation qui prévaut dans le quartier.
- 64 Ces stratégies familiales se manifestent aussi au sein même des établissements. Les familles les mieux informées non seulement interviennent parfois directement dans la vie de l'école (pour contrôler le travail des enseignants), mais plus largement elles recherchent continuellement, dans la scolarité de leur enfant, de nouveaux critères pour que celle-ci reste « classante », faisant tout pour résister à l'indifférenciation. Dès lors qu'elles

sont à la fois conscientes des « problèmes » locaux mais ne peuvent quitter le quartier, elles mettent en œuvre des stratégies de « colonisation » (Van Zanten, 2001) pour aménager pour leur enfant un contexte préservé : cela passe par certains choix d'options, mais aussi des interventions directes auprès des chefs d'établissement pour l'affectation de leur enfant dans telle ou telle classe, ou la création d'options « maison » dont la seule fonction est de regrouper les élèves que l'on entend « protéger » des autres. Ainsi, les familles (du moins certaines d'entre elles, celles dont les enfants sont de bon niveau scolaire, qui sont aussi les plus influentes dans le milieu scolaire) ont intérêt à ce que leur enfant soit dans une « bonne » classe (puisqu'on progresse d'autant plus que le niveau moyen de la classe est élevé), et à ce que l'établissement fasse des classes de niveaux. De fait, ces stratégies parentales apparaissent conformes aux intérêts privés des parents de bons élèves et globalement fort rationnelles ; mais elles divergent de ce qui apparaît comme l'intérêt général. Car au niveau global, si l'on prend en compte les acquis scolaires de toute une classe d'âge, ce sont les classes hétérogènes qui s'avèrent les plus « productives » (du moins au niveau collège et à partir des recherches françaises disponibles), maximisant les progrès des plus faibles sans obérer proportionnellement les progrès des plus forts. Mais les parents des élèves faibles, qui ont tout intérêt aux classes hétérogènes, sont nettement moins influents. Il y a donc des intérêts divergents qui s'expriment à l'école : les familles luttent, avec des armes inégales, pour s'approprier les meilleures ressources scolaires et placer au mieux leur enfant par rapport à ceux qui seront ses concurrents pour l'accès aux meilleures filières et *in fine* aux meilleures positions sociales.

- 65 En conclusion, les contextes scolaires, la tonalité sociale et les ressources éducatives qui vont avec, sont largement subis par les familles en fonction de leur positionnement géographique (jamais neutre socialement). Mais on comprend que les parents, qui cherchent « normalement » à maîtriser leurs conditions de vie, cherchent aussi à offrir à leurs enfants le milieu scolaire le plus agréable et le plus productif possible, puisque les enjeux d'une scolarité réussie sont des plus importants. Les familles participent donc activement (mais inégalement) à la création et à la préservation des « conditions de contexte » qui leur sont les plus favorables. L'action des familles les mieux dotées est d'autant plus efficace que la composition sociale du milieu scolaire est un paramètre essentiel, dans la socialisation et la formation scolaires. Le milieu géographique où l'on vit, l'école à laquelle il permet d'accéder, les camarades qu'il amène à fréquenter, et le contrôle de ces différents paramètres quand la localisation géographique n'est pas à cet égard optimale, sont sans doute des facettes aussi importantes des inégalités sociales et de leur reproduction que l'« héritage culturel ».

Conclusion

- 66 Si les inégalités sociales à l'école apparaissent pour une large part comme résultant du fait que des familles inégales poussent des enfants de fait inégaux vers des scolarités visant à les placer le plus haut possible dans des positions inégales, faut-il conclure à la fatalité de la reproduction ? Ce qui est certain, c'est que l'école est prise dans une boucle reproductrice qui lui échappe largement. Le devenir des inégalités sociales passe incontestablement par des politiques de l'emploi, des revenus, de l'habitat, ou encore par un assouplissement des relations entre formation initiale et emploi (compensé éventuellement par une formation plus étalée tout au long de la vie), dans la mesure où

c'est la force de ces relations qui incitent les acteurs à instrumentaliser, avec un succès inégal, les formations.

- 67 Mais l'école a néanmoins des possibilités d'action spécifique. Elle est responsable des progressions des enfants tels qu'ils lui sont confiés et il n'est sans doute pas inconcevable de parvenir à compenser les inégalités sociales précoces. Il n'est pas inconcevable non plus de mettre en œuvre une politique vigoureuse de discrimination positive pour rendre tous les contextes scolaires également formateurs. Ceci passe sans doute par un pilotage du système sans doute plus net, soigneusement appuyé sur les résultats de tous les élèves, car une école sans pilote, vu les enjeux dont elle est porteuse, est nécessairement instrumentalisée par les plus forts.

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : P.U.F.
- Bourdieu P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New York : Macmillan.
- Chryssochou, X., Picard, M., & Pronine, M. (1998). Explication de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie et Éducation*, 32, 43-59.
- Combaz, G. (1999). Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 73-88.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie sociale*. Paris : Le Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2001). Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 131-153.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : P.U.F.
- Duru-Bellat, M., Jarousse J.-P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue Française de Sociologie*, 34, 43-60.
- Duru-Bellat, M., Jarousse J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 459-482.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue Française de Sociologie*, 29, 649-666.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : P.U.F.

- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38, 759-790.
- Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans. *Éducation et Formations*, 41, 3-21.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : P.U.F.
- Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'Université. *Sociétés Contemporaines*, 38, 67-98.
- Grisay, A. (1997). L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Dossiers Éducation et Formation*, 88.
- Jarousse, J.-P., & Labopin, M.-A. (1999). Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 475-496.
- Leroy-Audouin, C. (1993). *L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon.
- Merle, P. (1996). Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. *Population*, 6, 1181-1210.
- Meuret, D. (1995). Distribution sociale des facteurs d'efficacité dans les collèges. In J.-M. Besse (Éd.), *École efficace : de l'école primaire à l'Université* (pp. 81-91). Paris : Colin.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires au C.P. : les origines des différences. *Revue Française de Pédagogie*, 69, 49-62.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions scolaires au C.P. : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.
- Pallas A., Entwisle D., Alexander K., & Stluka, M. (1994). Ability-Group Effects : Instructional, Social or Institutional ? *Sociology of Education*, 67, 27-46.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1998). Parents, agents de développement. *Dossiers Éducation et Formations*, 101.
- Reuchlin, M., & Bacher, F. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris : P.U.F.
- Roux S., & Davaillon, A. (2001). Le processus d'orientation en fin de 3^e. *Éducation et Formations*, 60, 41-54.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference. Let's be Realistic !* Buckingham : Open University Press.
- Vallet, L., & A., Caille, J.-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. *Dossiers Éducation et Formations*, 67.
- Van Zanten, A. (2000). Massification et régulation des établissements d'enseignement : le traitement des publics en difficulté dans les collèges de banlieue. *L'Année Sociologique*, 50, 409-436.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : P.U.F.

NOTES

1. Nous ne donnerons dans cet article que les principales références mobilisées ; pour une recension plus complète, cf. Duru-Bellat, 2002.

2. Il faut rappeler, à ce propos, que cette « explication » est relative à la forme fonctionnelle (linéaire, logistique...) et aux variables introduites dans les modèles statistiques ; expliquer est ainsi davantage de l'ordre de la validation de la vraisemblance de certaines hypothèses que d'une identification définitive des causes qui produisent le phénomène en question.
 3. Une différence d'un écart-type signifie qu'environ 85 % des enfants d'ouvriers ont un niveau inférieur à la moyenne des enfants de cadres, alors que si les deux groupes étaient de niveau égal, ce serait seulement 50 % d'entre eux. Il reste que le recouvrement entre les deux courbes est important, et que la majorité des membres d'un groupe ont donc des scores comparables à ceux de l'autre groupe.
 4. Cf. Note d'Information du Ministère de l'Éducation Nationale (M.E.N.) n° 98-40, donnant les résultats du panel primaire mis en place en 1997-98, et suivant 10 000 élèves entrés en C.P. à cette date.
 5. Ces résultats résultent d'analyses du fonctionnement des conseils de classe, confrontant des données individuelles sur les élèves (niveau scolaire, choix...), d'une part, et les décisions prises, d'autre part (Duru-Bellat & Mingat, 1993). Une étude récente de la D.P.D. (Roux & Davaillon, 2001) confirme l'existence d'une auto-sélection socialement typée, entérinée par les conseils de classe.
 6. Les notes résultent alors, en quelque sorte, du choix d'orientation qu'elles anticipent ; loin que cela soit toujours les notes qui gouvernent l'orientation, ces relations seraient en fait à double sens.
-

RÉSUMÉS

Depuis les années 70, en France comme dans la plupart des pays industrialisés, la sociologie de l'éducation a accumulé un certain nombre de résultats sur les processus qui, avec constance, engendrent les inégalités sociales à l'école. Ce texte présente de manière synthétique les principaux résultats que l'on peut considérer aujourd'hui comme « consolidés ». Sont abordés successivement les mécanismes de nature individuelle, puis les mécanismes de type contextuel, qui concourent à la production des inégalités sociales, aujourd'hui, en France. Si les premiers délimitent singulièrement les possibilités d'action de l'école, les seconds attestent au contraire de ses marges de manœuvre.

In France since the seventies, as in most industrialized countries, the sociology of education has amassed a certain amount of results concerning the processes that constantly create social inequalities in school. This paper presents an overall picture of the main most reliable results in this field. Firstly, we have discussed the individual mechanisms, followed by the contextual mechanisms involved in creating social inequalities, in France today. While the former actually limit possible action on the part of the school, the latter underline, on the contrary, the school's scope for action in this field.

INDEX

Keywords : Context factors (their effects on social inequalities), Social inequalities in academic achievement, Social inequalities in educational choices, Social inequalities in schooling

Mots-clés : Composition du public scolaire (effet de la –), Contexte scolaire (effet du –), Inégalité sociale de carrière scolaire, Inégalité sociale de choix scolaire, Inégalité sociale de réussite scolaire

AUTEUR

MARIE DURU-BELLAT

Marie-Duru-Bellat est actuellement professeur à l'Université de Bourgogne et chercheuse à l'IREDU (Institut de recherche sur l'Éducation), et réalise depuis une vingtaine d'années des recherches sociologiques sur les inégalités de réussite et d'orientation dans le système scolaire, ainsi que des évaluations de politiques éducatives et de dispositifs pédagogiques, en France ou dans une perspective comparative internationale. Contact : Université de Bourgogne-IREDU-CNRS, BP 261513, 21065 Dijon. Courriel : iredu@u-bourgogne.fr